



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

**REFLEXÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR:
QUESTÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO
PRECONCEITO**

Samuel Brito de Gusmão

BRASÍLIA

2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Samuel Brito de Gusmão

**REFLEXÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR:
QUESTÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO
PRECONCEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como exigência final para obtenção do título de Pedagogo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva

Coorientador: Prof. Me. Fabrício Santos D. de Abreu

BRASÍLIA

2018

GUSMÃO, Samuel Brito de

REFLEXÕES ACERCA DA HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR:
QUESTÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO
/ Samuel Brito de Gusmão – Brasília, 2018.

52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília.

Faculdade de Educação, 2018

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva

Coorientador: Prof. Me. Fabrício Santos D. de Abreu

1. Perspectiva Histórico-Cultural; 2. Homossexualidade; 3. Educação em Sexualidades.

REFLEXÕES SOBRE A HOMOSSEXUALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR: QUESTÕES HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como
exigência final para obtenção do título
de Pedagogo.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lima Martins Pederiva – Orientadora
Departamento de Métodos e Técnicas/FE/UnB

Prof. Me. Fabrício Santos Dias de Abreu – Coorientador
Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas/PPGE /FE/UnB

Prof.^a Pedagoga Amanda Araujo Neves – Examinadora
Mestranda/PPGE /FE/UnB

Prof.^a Me. Daniela Barros Pontes e Silva – Examinadora
Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas/PPGE /FE/UnB

Data da aprovação: 11/12/2018

EPÍGRAFE

“Se esse menino (que eu fui) viveu meses e anos de dor, angústia, pânico (homossexual) foi porque a díade segredo/revelação é constitutiva do que chamamos hoje homossexualidade (SEDGWICK, 1998). Este segredo em questão ameaçava com meu próprio apagamento, mas não apenas com a materialidade que eu havia sido, mas com uma que aniquilava qualquer possibilidade de futuro, e que uma materialidade voltada para o amor (de qualquer forma) fosse impossível para mim”.

(Gincarlo Cornejo em A guerra declarada contra o menino afeminado)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo a minha professora, orientadora, tutora e amiga Patrícia Pederiva por, através da sua prática, nos permitir experienciar no dia a dia a educação a qual acreditamos; que num ato de coerência com tudo o que temos estudado, tem nos enchido de força e esperança. Obrigado ainda pelo cuidado, pelo carinho e por acreditar em meu potencial, oportunizando inúmeros espaços para que possamos desenvolver reflexões que resultem em escritas e práticas críticas e significativas.

Ao querido amigo e professor, (co)orientador deste trabalho, Fabrício de Abreu que, neste pequeno espaço de tempo em que nos esbarramos, tem sido deveras solícito para comigo. Obrigado pela disposição de ouvir e de sanar dúvidas, pela disponibilidade de ajudar na construção desse TCC e pela generosidade de dividir tantas reflexões e tanto conhecimento. Obrigado, principalmente, pela preocupação de tornar esse processo menos doloroso. Sem você a materialização desse trabalho não seria possível. Espero que essa tenha sido apenas o início de uma parceria para vida.

A Daniela Barros e Amanda Neves, pessoas a quem muito admiro, por aceitarem de coração aberto comporem a comissão examinadora desse TCC.

A Catarina, mulher mais incrível, forte, generosa e amiga que já conheci, a qual tenho a honra de chamar de mãe. Eu só pude chegar até aqui por todo seu esforço e amor. Temos aprendido muitas coisas juntos nos últimos tempos e espero um dia ter uma escuta tão sensível para com o outro, quanto a sua.

A minha tia, amiga e segunda mãe, Patrícia.

A toda minha família, mas de uma forma especial ao meu irmão, Vítor, e ao meu pai, Josias.

Aos meus amigos que têm crescido comigo e acompanham de perto minha história.

A todos os membros do grupo PET-Educação, por me proporcionarem um espaço de acolhimento nessa jornada de formação. Agradeço tê-los encontrado e espero que sigamos juntos pensando novas alternativas para educação, dividindo angústias, alegrias, medos, erros, reflexões e conquistas.

Aos bons encontros que a Faculdade de Educação me proporciona diariamente, e principalmente as minhas amigas Lucas, Gabriel, Letícia, Luciana, Nathalia e Weriklis que com suas experiências tem me constituído enquanto pessoa e enquanto educador.

Ao ser humano mais lindo que já cruzou meu caminho e também minha pessoa preferida, Caio Magalhães. Você tem mudado minha forma de enxergar o mundo, e me

mostrado possibilidades para ser uma pessoa cada vez melhor. Obrigado pelo companheirismo, pelo apoio imensurável e por tudo de mais incrível que despertas, dia após dia, nesse coração aqui. Te amo para sempre!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigativo analisar criticamente a construção ideológica e histórica do preconceito em torno da experiência homossexual e seus impactos na constituição dos sujeitos, principalmente aqueles atrelados a vivência da sexualidade e do afeto nos espaços escolares. Através de uma revisão de literatura que se articula entre os estudos de gênero e sexualidade e a Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski, fomos capazes de perceber as marcas culturais que a escola reforça na vida de sujeitos homossexuais, como ambiente circunscrito pela heteronormatividade, pelo heterossexismo e pela homofobia. Ao assumir uma postura de neutralidade dentro desse espaço, o Movimento Escola Sem Partido reforça uma escola anti-educativa e anti-democrática, visto que a diversidade deve estar necessariamente na centralidade da organização desse espaço para que se possibilite um desenvolvimento amplo e complexo a todos. Com isso, para assumir uma nova postura, a escola necessita não inviabilizar a existência de sujeitos homossexuais e nem negligenciar sofrimentos, advindos dos preconceitos, inerentes a esse público. Além disso, a escola necessita incluir nos seus projetos políticos pedagógicos o combate à homofobia e oportunizar uma educação em sexualidades não normatizadora – que se organize para além dos aspectos biológicos. Essas ações, quando orquestradas a partir de princípios democráticos e vinculados aos direitos humanos, são capazes de propiciar um ambiente acolhedor de respeito e de celebração da diferença.

Palavras-chaves: Perspectiva Histórico-Cultural; Homossexualidade; Educação em Sexualidades.

ABSTRACT

This work has the investigative objective of critically analyzing the ideological and historical construction of prejudice around homosexual experience and its impacts on the formation of individuals, especially those related to the experience of sexuality and affection in school environments. Through a literature review that articulates between the studies of gender and sexuality and Vygotsky's Historical-Cultural Perspective, we were able to understand the cultural marks that the school reinforces in the lives of homosexual individuals, as an environment circumscribed by heteronormativity, heterosexism and homophobia. By taking a neutral stance within this environment, the Movimento Escola Sem Partido (School Without Party Movement) reinforces an anti-educational and anti-democratic school, since diversity must necessarily be at the centrality of the organization of this environment to enable a broad and complex development for all. With this, in order to assume a new stance, the school needs to not make the existence of homosexual individuals impossible, nor neglect sufferings, originated from the prejudices, inherent to this public. In addition, the school needs to include in its political-pedagogical projects the fight against homophobia and provide the opportunity of an education in non-normalising sexualities – that organizes itself beyond the biological aspects. These actions, when organized based on democratic principles and linked to human rights, are able to provide a welcoming environment of respect and celebration of difference.

Keywords: Historical-Cultural Perspective; Homosexuality; Education in Sexualities.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1: HOMOSSEXUALIDADE: DIMENSÕES CULTURAIS, HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS DA HOMOSSEXUALIDADE.....	16
1.1 DO PECADO À PATOLOGIA: UM MAPEAMENTO HISTORIOGRÁFICO DA HOMOSSEXUALIDADE.....	16
1.2 ASPECTOS CULTURAIS DA HOMOSSEXUALIDADE: A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA E DO PRECONCEITO.....	18
1.3 DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA HOMOSSEXUALIDADE.....	21
CAPÍTULO 2: A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO.....	28
CAPÍTULO 3: POR UMA EDUCAÇÃO DAS SEXUALIDADES.....	36
PARA CONCLUIR, MAS NÃO ENCERRAR.....	45
PESPECTIVAS FUTURAS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48

MEMORIAL

Refletir sobre a trajetória de um menino afeminado é remetê-lo quase sempre às diversas formas que sua própria sexualidade foi lhe apresentada. A performance de gênero de uma criança não é capaz de definir sua orientação sexual, mas permite que ainda na infância seja enquadrada dentro dos padrões hegemônicos de normalidade ou anormalidade impostos pela sociedade.

Ainda muito novo, meu comportamento, que não se encaixava dentro do padrão heteronormativo, era capaz de revelar o meu maior medo: a homossexualidade. Não acredito que a sexualidade de qualquer pessoa possa defini-la ou, ao menos, resumi-la. A constituição humana permeia diversos outros fatores, sempre dentro da peculiaridade e subjetividade de cada um. Porém, estruturalmente qualquer pessoa que fuja dos padrões heterossexuais impostos, foge também do socialmente aceito como natural. A homossexualidade, então, precedia o Samuel sujeito em formas de julgamentos, de questionamentos, de olhares e até mesmo de agressões verbais.

Como anteriormente dito, e antes que me esqueça, me chamo Samuel Brito de Gusmão, nasci no dia 03 de junho de 1997 na cidade de Ceilândia, onde vivo até hoje. Minha trajetória religiosa começa ainda antes do meu nascimento. Meus pais costumavam lembrar do dia em que estavam em um culto cujo a pregação girava em torno do nascimento do “profeta Samuel” relatado nas histórias bíblicas. Ana era estéril e não podia ter filhos, o que lhe trazia tamanha tristeza. A Bíblia relata então que certo dia ela fez um voto pedindo que deus lhe desse um filho, e em troca *“será teu por toda a sua vida e o cabelo nunca lhe será cortado”*. Após esse episódio Ana engravida de um menino, a quem chamou Samuel - *“porque o pedi ao Senhor”*. Coincidentemente durante esse acontecimento minha mãe passava por um tratamento após viver o que comumente chamamos de gravidez molar, que é um tumor benigno que se desenvolve no útero resultado de uma gestação não viável. Ao longo da pregação meu pai faz uma oração e diz que se tivesse um filho o chamaria Samuel. Na mesma noite, uma jovem chega para minha mãe dizendo que deus estava lhe dando, naquele momento, um “varão”. Surgindo então aí o meu nome.

A intenção dessa história não é deslegitimar ou duvidar das crenças e vivências religiosas da minha família, mas promover uma reflexão a respeito dos valores e da moral que vieram carregadas com o nascimento desse “varão” ainda quando menino.

Cresci em ambientes religiosos. Meu pai acabou se tornando pastor e íamos diariamente à igreja, lugar este que estive inserido durante toda minha infância e parte da adolescência.

Conheci pessoas que me marcaram positivamente, e algumas de minhas melhores lembranças ficam por conta dos momentos divididos com algumas delas. Ainda assim, havia algo naquele ambiente que me causava grande incômodo. Os discursos carregados de preconceitos me levavam a acreditar que algo em mim não era natural e que meus desejos eram abomináveis.

Lembro de ainda criança pegar as fraudas de pano e usá-las como vestido ou saia. Em uma dessas situações, fui questionado pelo meu pai e pela minha mãe se eu tinha vontade de ser mulher. Embora minha resposta tenha sido “não”, a situação os incomodava. Aquele varão parecia não atender as expectativas criadas por eles mesmos.

No contexto familiar, existem três figuras que me marcam de diferentes formas. A primeira delas é o Lucas, um primo gay e provavelmente meu primeiro amigo. Tínhamos uma idade muito parecida e desde sempre construímos laços muito fortes. Nós sempre nos identificamos. Dividíamos gostos musicais, séries preferidas, “divas pop”, amizades, etc. Somente na adolescência “descobri” sua homossexualidade. Sim, entre aspas, porque não há como descobrir algo que você sempre soube. Giancarlo Cornejo (2011), em seu ensaio “a guerra declarada contra o menino afeminado”, relata uma situação em que ele se revela homossexual à sua mãe. O que para muitos pode ser considerada a saída do armário, para ele foi um momento de súplica para que ela tornasse aquele lugar mais habitável. Em suas palavras “Eu não saí do armário, na verdade, ela entrou nele”. Acredito que eu e meu primo vivíamos algo semelhante a isso, estávamos de alguma forma dividindo o armário, tornando-o menos doloroso e solitário.

Os outros dois são uma tia lésbica e um tio gay. Estes permitiram que me visse representado em algum lugar. Quando criança não era comum ver casais homoafetivos nas grandes mídias ou mesmo demonstrando afetos em locais públicos. Meus tios não haviam se assumidos para mim, meus tios não apresentavam seus pares como marido ou esposa, meus tios não demonstravam afetos publicamente. Embora não fosse completamente capaz de entender, eu sabia que eles estavam sendo privados de tudo aquilo que era normal para as pessoas heterossexuais da minha família, ainda assim eles estavam lá e permitiam que eu me enxergasse em alguém.

As minhas experiências escolares foram marcadas pela discriminação. Consigo lembrar, ainda no “jardim três”, de ser questionado por toda a sala de aula, incluindo professora, de o porquê estar brincando com uma boneca Barbie. O tempo foi passando e o preconceito foi se materializando de outras formas, como chacotas e apelidos depreciativos. Sempre me questioneei de o porquê meus professores se omitirem diante dessas situações, provavelmente eles pensavam algo parecido.

O preconceito e a especulação a respeito do meu comportamento, nos diversos ambientes em que estive inserido, me tornaram uma criança que se enxergava de forma depreciativa, que se sentia bem em poucos espaços e que quase nunca se sentia confortável para conversar, para se abrir e para ser eu mesmo.

É violento estar no mundo quando a sociedade abomina algo que é inerente a sua existência. Quando o sistema educacional, a constituição de família e os sistemas religiosos estão postos de tal forma, que seus discursos apenas reforçam a hegemonia heterossexual, levando crianças a acreditarem que há algo de errado com suas formas de estarem no mundo. A discriminação, os xingamentos, os olhares e a exclusão, embora problemáticos por si só, se tornam mais prejudiciais perante as marcas deixadas em toda a comunidade LGBT.

Conforme fui envelhecendo, comecei a me rodear de pessoas que me mostraram outras formas de encarar a vida, fora do que haviam me ensinado. Acredito que nesse momento conheci empiricamente o caráter transformador da educação, entendendo que essa se dá nas relações sociais, na e para a vida. A consciência de como nossa sociedade se estrutura foi muito importante para entender que eu estava sendo vítima de um sistema que se construiu com base em um único tipo de sujeito e que fugir disso seria quebrar a normatização imposta. Aos poucos, aquele garoto cheio de inseguranças se liberta dos demônios que haviam sido colocados em torno da sua sexualidade. Me entender como homossexual me permitiu apreciar minha própria existência.

Hoje curso Pedagogia na Universidade de Brasília e tenho buscado em meus estudos pensar uma educação libertadora, emancipadora, não-hierárquica e que, para além dos espaços escolarizados, seja capaz de possibilitar um desenvolvimento aos sujeitos dentro de suas integralidades. Tenho focado principalmente em pensar uma educação não heteronormativa, não sexista e anti-homofóbica.

Relacionando minhas experiências, os estudos de gênero e as reflexões que a Faculdade de Educação tem me proporcionado, esse trabalho busca investigar, dentro de uma concepção histórico-social de pensar o ser humano, como se constitui a vivência da sexualidade de sujeitos homossexuais no ambiente escolar e a construção do preconceito nesse espaço.

INTRODUÇÃO

A relação afetivo-sexual entre pessoas de mesma identidade de gênero¹ é marcada por discursos e práticas de interdição desse tipo de comportamento, que tem sido deslegitimado pela moral burguesa-cristã.

As normas que estabelecem o comportamento heterossexual como natural e hierarquicamente superior marcam a existência de sujeitos homossexuais, bissexuais, transgênero, etc. com inúmeros preconceitos que constroem culturalmente a identidade desses sujeitos dentro do espaço da inferiorização, os colocando a margem da sociedade.

Muitos estudos, que ganharam força a partir da década de 60 do século XX, foram capazes de nos revelar a construção histórico-social de normas de padronização sexual que, apoiadas na sequência sexo-gênero-sexualidade, se utilizam de um discurso biologizante para legitimar a heterossexualidade enquanto forma única de existência baseada no “sexo” em que se nasce. Esses estudiosos, já na década de 90, foram capazes de perceber a carga cultural na construção, manifestação, performance e controle das sexualidades.

A escola enquanto instituição tão presente na vida dos sujeitos se apresenta como mecanismo fundamental no controle dos corpos, de suas sexualidades e de seus comportamentos. Marcada pelo heterossexismo², pela heteronormatividade e pela homofobia, esse espaço acaba potencializando sofrimentos e exclusões para aqueles que fogem do padrão comportamental heteronormativo.

Por acreditarmos em uma educação emancipadora, progressista, democrática – para todas e todos – e capaz de abraçar e celebrar a diversidade enquanto característica de composição do humano, esse trabalho de conclusão de curso faz uma revisão de literatura buscando o diálogo entre as teorias de gênero do final do século XX e a teoria histórico-cultural de Vigotski em sua forma de pensar educação e o ser humano. Nosso intuito foi investigarmos o processo de construção do preconceito que marca a vivência escolar de homossexuais, na tentativa de realizarmos um movimento contrário, que possibilite novas ferramentas ideológicas de reconfiguração desse meio social (utilizado como mecanismo normatizador e repressor).

¹ Usaremos essa expressão por entendermos que as relações homoafetivas não se caracterizam somente entre pessoas que possuem o mesmo “sexo”, visto que nesta palavra estão colados sentidos que reforçam um discurso ideológico biologizante que não se atem a carga cultural de construção de nossas identidades de gênero e que acaba por não abarcar pessoas transgênero, invisibilizando mais uma vez suas existências e deslegitimando a possibilidade de vivenciarem relacionamentos homoafetivos. Com isso, os momentos que nos referimos a “relações entre pessoas do mesmo sexo”, nesse texto, é pela necessidade de possibilitar uma leitura mais contextualizada sobre a época a qual se fala.

² Crença implícita de que todas as pessoas são heterossexuais.

Para isso, partiremos da historicidade da homossexualidade desde Grécia e Roma, perpassando pela patologização científica biológica, até chegarmos no Movimento Escola Sem Partido que marca o Brasil atual.

Esse trabalho se divide em três capítulos principais. O primeiro se atem aos fatores históricos, sociais e culturais da categorização da homossexualidade, da construção do preconceito e da força dos movimentos identitários homossexuais no combate político à normatização. O segundo expõe a relação da escola com o heterossexismo, a homofobia e a heteronormatividade, que mesmo diante de um Parâmetro Curricular Nacional (PCN), que desde 1997 propõe uma educação em sexualidades de forma transversal, tem se mostrado negligente diante dessa temática. E no terceiro pensamos uma educação em sexualidades não heteronormativa, partindo do combate ao discurso de neutralidade do Movimento Escola Sem Partido e através de uma ótica histórico-cultural de se pensar educação.

CAPÍTULO 1 – HOMOSSEXUALIDADE: DIMENSÕES CULTURAIS, HISTÓRICAS E IDEOLÓGICAS DA HOMOSSEXUALIDADE

“Como Sedgwick afirma, e meu pai nunca pode sequer considerar: “Para um menino afeminado protogay identificar-se com o “masculino” pode implicar em seu próprio apagamento” (1993). O que a cultura me demandava era que me desvanecesse” (CORNEJO, 2011, p. 2).

1.1 DO PECADO À PATOLOGIA: UM MAPEAMENTO HISTORIOGRÁFICO DA HOMOSSEXUALIDADE

A homossexualidade é uma expressão do comportamento humano que atravessa a história da humanidade. Apesar dos diversos registros historiográficos apontarem para a diversidade da sexualidade humana como uma premissa, os seus significados e sentidos não são estáticos e estão intimamente ligados aos aspectos históricos e culturais construídos ao longo do tempo.

Na Grécia Antiga a atividade sexual entre dois homens era praticada e aceita, quase sempre, como algo comum. A pederastia marcava a passagem de um garoto, por volta dos 12 anos, para a vida adulta. O erastes (homem mais velho) era o educador responsável pela transmissão dos valores aristocráticos para o erômenos (adolescente), que se submetia de forma passiva a esta relação³ (FILHO e MADRID, 2008; TONINETTE, 2006; ASSIS, 2006). Este tipo de prática afetiva e sexual era vista como “garantia da eficiência militar e liberdade civil” (ASSIS, 2006, p. 34).

Em Roma, assim como na Grécia, a relação sexual homossexual masculina era socialmente aceita, mas existia uma repulsa ao homem romano que adotava a posição sexual de passivo. Esta condição deveria ser assumida exclusivamente pelos escravos.

Com a ascensão do cristianismo as práticas sexuais não voltadas exclusivamente para a reprodução passaram a ser condenadas e categorizadas como prática de sodomia⁴. As relações

³ “É importante esclarecer, que a relação homossexual entre um jovem e um homem mais velho era abertamente aceita e tida como natural, porém as relações entre homens da mesma idade não eram aceitas; acreditava-se que o homem que assumia postura passiva, não era tido como verdadeiro homem, pois o homem só assumia a postura ativa, ou seja, qualidade de “macho”, sendo que os passivos eram as mulheres, os jovens e os escravos, já que estes estavam em um plano inferior na sociedade” (FILHO e MADRID, 2008, p. 5).

⁴ Condição bastante ampla que incluía todas as relações sexuais que desafiavam os limites biológicos da reprodução e não apenas as de ordem homossexual.

sexuais que envolviam pessoas de um mesmo “sexo” passam, então, a serem consideradas como de ordem pecaminosas e transgressora dos valores cristãos (PRETES e VIANNA, 2008). A Igreja Católica “desenvolvendo seu regime ganha vasto poder na educação, na moral, na família e na política social” e passa a impor sua ética sexual cristã (ASSIS, 2006, p. 34).

A homossexualidade, como conceito e categoria, surge com o desenvolvimento da sociedade ocidental moderna em meados do século XIX, buscando definir de forma mais estreita os comportamentos sexuais que ocorriam entre pessoas de um mesmo “sexo”. Alguns sexólogos se apropriam dessa nomenclatura e, embasados em um discurso médico-moral, passam a enquadrar a homossexualidade a algum tipo específico de desvio de conduta. O que antes era pecado, pautado por valores religiosos e na condição de sodomia, passa a ser então patologia, referendado pelo pensamento científico (ABREU, 2015; WEEK, 2010).

A homossexualidade categorizada como doença, a partir de então, torna esse tipo de relação suscetível a tentativas de correção e de controle. O comportamento considerado desviante⁵ deveria ser combatido, renegado e normatizado⁶. Neste mesmo contexto, a heterossexualidade é imposta como padrão único de expressão sexual, a qual todas as pessoas deveriam se organizar a partir dela e para a sua manutenção. Os mecanismos de saber-poder buscavam deslegitimar qualquer manifestação sexual não reprodutiva e passam a estabelecer os valores morais-cristãos como referenciais de normalidade e hegemonia.

É na relação hierárquica entre homossexualidade e heterossexualidade que a primeira passa a ser estigmatizada⁷ e dada como hábito anormal e desviante, que deveria a qualquer custo ser suprimida do comportamento humano. A existência das duas como categorias só pode existir pela relação de oposição entre as mesmas. Enquanto a heterossexualidade representaria

⁵ “O desvio é sempre relativo a uma das características do homem considerado padrão por nossa sociedade, ou seja, o homem branco, heterossexual e burguês. (...) O desvio da heterossexualidade era visto como uma forma de insanidade ou degeneração sexual. Por fim, qualquer que fosse o desvio da normalidade, o indivíduo afastar-se-ia do padrão burguês e, portanto, da ordem social na qual ele tinha que se inserir” (MISKOLCI, 2002/2003, p. 113).

⁶ Em 1886, Richard Von Krafft-Ebing publica seu livro *Psychopathia Sexualis*, onde categoriza a homossexualidade como doença, incluindo-a nos objetos da medicina. Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria publicou, em seu primeiro *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais*, que a homossexualidade era uma desordem. Com a falta de comprovação, retiram em 1973 a orientação sexual da lista de transtornos. A Organização Mundial de Saúde incluiu a homossexualidade na classificação internacional de doenças (CID) de 1977 como uma doença mental, mas em 1990, na revisão da lista de doenças, foi retirada (DAMETTO e SCHMIDT, 2015).

⁷ “O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso” (GOFFMAN, 1891, p. 6).

o padrão de normal, a homossexualidade é vista como identidade deteriorada que precisa ser extinguida.

As relações entre pessoas do mesmo “sexo”, em síntese histórica breve, passam de hábito cultural greco-romano a atitudes pecaminosas passíveis de remissão. No século XIX assumem novos contornos, sendo categorizadas como desvio, possibilitando a imposição da normalidade (resultado de discursos⁸ e práticas sociais) que enquadra o sujeito nas categorias de normal/anormal.

1.2 ASPECTOS CULTURAIS DA HOMOSSEXUALIDADE: A CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA E DO PRECONCEITO

Embora seja importante entender o surgimento da homossexualidade enquanto conceito e caracterização de uma identidade – para que cheguemos a uma reflexão crítica e contextualizada sobre os fenômenos que a cercam historicamente – este tipo de relação não é próprio da sociedade ocidental e desse período histórico específico, mas atravessa o percurso da humanidade assumindo diferentes contornos culturais.

Francisco Carlos Moreira Filho e Daniela Martins Madrid (2008), ao analisarem a história da homossexualidade, relatam que, embora de forma pouco aprofundada, estudos antropológicos descrevem a existência de práticas homossexuais a mais ou menos 10.000 anos atrás.

Segundo estes estudos relatados na obra de Spencer (1999), que o homossexualismo ritual era exercitado com fim de iniciação, ou seja, os jovens destas tribos, com idade de 12 e 13 anos, eram penetrados por seus tios maternos, sendo que o esperma de seu tio seria essencial para se tornarem fortes, e assim passar da infância para a fase adulta (FILHO e MADRID, 2008, p. 3).

Luiz Mott (2011), ao reunir pesquisas etno-historiográficas feitas nas comunidades indígenas das Américas⁹, relata que as práticas amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo

⁸ A crença na degeneração, o medo generalizado e a preocupação com a desordem social têm origem nos discursos de perversão que moldam o imaginário burguês (MISKOLCI, 2002/2003).

⁹ O intuito do autor com essa pesquisa, além de mapear a homossexualidade nas diferentes comunidades indígenas das américas, é incentivar estudos na área. Luiz Mott reconhece a livre orientação sexual desses sujeitos (índios e

“sexo”, nestas regiões, existiam ainda muito antes do contato com o homem europeu. Os estudos têm como fontes principais: esculturas, cerâmicas, pinturas pré-colombianas (antes da descoberta do Novo Mundo) e os relatos feitos pelos colonizadores das práticas sodomitas. A homossexualidade é documentada como presente em inúmeros ritos religiosos espalhados pelo continente, e alguns povos chegavam a divinizar esse tipo de relação.

Não existem verdades absolutas sobre a homossexualidade. Enquanto para algumas comunidades indígenas as relações entre pessoas do mesmo “sexo” eram consideradas sagradas, para a sociedade ocidental essa prática feria princípios morais. O que estes estudos são capazes de nos mostrar é que as ideias associadas a ela não são dadas de forma natural como muitos defendem, mas são as construções histórico-culturais que determinam as diversas formas como cada sociedade percebeu a homossexualidade ao longo do tempo.

A visão que se tinha sobre a homossexualidade, antes pecaminosa e depois patológica, na sociedade ocidental foi construída de acordo com as mudanças culturais da época.

A medicina, na virada para o XX, por exemplo, propunha ações médico-corretivas para os homossexuais, e a homossexualidade passou a ser compreendida em termos biológicos, como problema de saúde. A medicina assumiu para si, apoiada em um discurso da Igreja Católica, a obrigação de conduzir o homem ao caminho correto da sexualidade, em que o ato sexual visava exclusivamente à reprodução da espécie, desvinculado do prazer e do erotismo (ABREU, 2015, p. 56).

Nesse sentido, a homofobia é também construída culturalmente. Embora este termo tenha sido ressignificado e questionado diversas vezes ao longo do tempo (Junqueira, 2012), não restam dúvidas de que é um fenômeno histórico.

A nomenclatura homofobia foi utilizada pela primeira vez nos EUA, em 1971. O termo tornou-se bastante comum para se referir a rejeição e hostilidades contra homossexuais, mas defini-la desta forma parece reducionista. Pensar homofobia é pensar práticas sociais de normatização, invisibilização e exclusão.

A homofobia pode ser pensada como um consentimento social praticado por indivíduos, grupos e ideologias que pactuam em algum nível um mundo do

índias gays, lésbicas e travestis) que são muitas vezes reprimidas pelos líderes religiosos, missionários e a sociedade que estão inseridos.

sensível que exclui e inclui! Exclui porque o consentimento sempre pressupõe a exclusão de outras sociabilidades. E inclui porque busca, através da política do armário e do preconceito, integrar nas bases do consentimento a subalternização de alguns grupos e indivíduos. Estamos, portanto, diante de um fenômeno pouco explorado no seu funcionamento e bastante complexo, exatamente porque não se localiza num âmbito só, nem indivíduo nem sociedade. Ele se articula em torno de emoções, condutas, normas e dispositivos ideológicos e institucionais, sendo instrumento que cria e reproduz um sistema de diferenças para justificar a exclusão e a dominação de uns sobre os outros (PRADO, 2010, p. 11).

A homofobia atribui à homossexualidade um gênero defeituoso, falho, abjeto. As identidades de gênero e sexualidade são definidas e moldadas pelas redes de poder da sociedade. As normas de gênero produzem um sistema binário, disciplinador e normatizador que irá definir, baseado no sexo (macho, fêmea), o gênero e, por conseguinte, o desejo sexual de cada pessoa. (LOURO, 2010; JUNQUEIRA, 2012).

A divisão de gêneros e as suas imposições sobre as inclinações sexuais são mecanismos na manutenção da ordem social sobre os corpos. Para Foucault, a classificação da sexualidade na modernidade é resultado das configurações de poder e regulação social. Os discursos sobre a sexualidade constroem um corpo de conhecimento, modelando a forma de pensá-lo, controlá-lo e conhecê-lo. É o que ele mesmo denomina de bio-poder¹⁰ (WEEKS, 2010). Seria a normatização agindo sobre os corpos.

Nossa compreensão é a de que o duplo aspecto da norma, discutido por Butler (2006) a partir de Foucault, evidencia o quanto a norma implica diretamente a formação e orientação das ações, mas também a normalização violenta que alimenta a construção de coerções sociais com relação às posições sexuais. Dessa maneira, abriga aí a violência da normalização, a qual cria o terreno do não pensável e do silêncio para a violência homofóbica, já que a esta corresponde certa coerência que se encontra implícita no cotidiano da cumplicidade entre indivíduos e instituições, como bem evidencia Borrillo (PRADO, 2010, p. 9-10).

¹⁰ Conjunto de práticas e discursos que constituem e organizam a sociedade burguesa, através do foco nos corpos e na vida (MISKOLCI, 2002/2003).

A homofobia é, então, a violência que, construída historicamente na cultura, deslegitima a identidade daqueles cujo a orientação sexual não corresponde às normas e aos padrões de gênero impostos pelos valores defendidos por determinados grupos.

É quando a violência invisível (imposição de normas) se mostra ineficiente, que os atos isolados surgem. (MISKOLCI, 2002/2003). É muito comum presenciarmos piadas, xingamentos, ameaças e até agressões verbais voltadas às pessoas homossexuais. Existe ainda uma problemática muito grande no que tange a negação de direitos humanos (como saúde, educação e trabalho) a essas pessoas.

Junqueira (2012) articula a homofobia com um outro conceito: a heteronormatividade. Esta pode ser entendida como a naturalização da heterossexualidade como única expressão sexual e identitária. O autor, ao explicar suas consequências, faz um paralelo entre Michael Warner e Bourdieu: a heteronormatividade, estabelecida como única possibilidade legítima de expressão identitária e sexual, torna a homossexualidade desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado.

A heteronormatividade age regulando as subjetividades e as relações sociais, construindo, legitimando e hierarquizando ativamente os corpos, identidades, expressões e comportamentos (JUNQUEIRA, 2012). Essas imposições reforçam a violência que obriga os sujeitos a se comportarem sexualmente a partir da narrativa do que é hegemônico, negando seus próprios desejos e vontades.

1.3 DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA HOMOSSEXUALIDADE

Vários estudiosos¹¹ se preocuparam, ainda no século XIX, em explicar a homossexualidade de forma científica. A grande maioria era levada a estudá-la sob uma perspectiva biologizante, mas que, ainda assim, possibilitou um debate sobre o assunto. Existiam ainda movimentos que lutavam pelos direitos dos homossexuais, como é o caso do grupo liderado pelo Magnus Hirschfeld¹², fundado em 1897, que foi contra a discriminação da homossexualidade prevista no artigo 175 do Código Penal da Alemanha (FRY e MACRAE, 1991).

¹¹ Karl Ulrichs, Karoly Maria Benkert, Havelock Ellis, Edward Carpenter (FRY e MACRAE, 1991)

¹² Médico Judeu e homossexual.

Mas é em meados de 1960, com o desenvolvimento da contracultura, acompanhada das noções de liberdade sexual e o fortalecimento dos novos movimentos sociais¹³, que a luta homossexual se torna mais radical e ganha novos contornos. Alegava-se que as desigualdades estavam além da economia e que o privado era político. As normas de gênero e sexualidade e os padrões morais são colocados em xeque e entram na agenda política dos movimentos sociais de orgulho e libertação (FRY e MACRAE, 1991; MISKOLCI, 2012).

O Estados Unidos e a Europa foram os pioneiros no chamado movimento homossexual, que tinha como foco a liberdade individual e que possibilitou o desenvolvimento de uma conscientização identitária pessoal, sexual e afetiva.

Um grande marco para o movimento homossexual norte americano foi a “Rebelião de Stonewall”, quando, na noite de 28 de junho de 1969, o bar Stonewall Inn, localizado no gueto gay de Nova York, foi invadido por policiais que alegavam o uso inadequado de bebidas alcoólicas. Aqueles que estavam presentes no bar reagiram, dando início a um conflito que durou todo o final de semana. Gritos de ordem como “poder gay” representavam naquele momento a luta pela liberdade e a demarcação de uma identidade (FRY e MACRAE, 1991).

Enquanto isso, o Brasil, através de um golpe, organizava sua estrutura política por meio de um regime ditatorial militar. Artistas como Caetano Veloso e Gilberto Gil, já na década de 60 do século XX, através de suas atuações artísticas, contradiziam padrões culturais com o advento da Tropicália. As letras e as performances que diversas vezes fizeram referência a relações homoafetivas e o visual e as características andróginas contestavam os valores sociais vigentes, tanto da direita, quanto da esquerda ortodoxa. Em meados da década de 70, o grupo musical-teatral Dzi Croquettes¹⁴, de forma irreverente e questionando as normas de expressão do gênero, através de suas danças e músicas, fazia em cima do palco críticas à ditadura e ao cerceamento das liberdades individuais. Não podemos nos esquecer, ainda, da irreverência de Ney Matogrosso, que na mesma década lançou junto do seu grupo Secos & Molhados “o primeiro LP brasileiro de saída do armário” (TREVISAN, 2018, p 275) e reposiciona a noção de masculinidade e de performance de gênero. O que podemos encontrar de comum e inusitado em todas essas expressões artísticas citadas foi o sucesso que tiveram mesmo pregando liberdade dos corpos e indo contra imposições performáticas de gênero e sexualidade em uma época marcada pela intervenção militar e pelo endurecimento do discurso conservador.

¹³ Movimento negros, feministas e homossexual.

¹⁴ Em seus espetáculos, homens de bigode e barba apresentavam-se com vestes femininas e cílios postiços, usando meias de futebol com sapatos de salto alto e sutiã em peitos peludos (TREVISAN, 2018, p. 273/274).

A influência da onda liberacionista homossexual estadunidense e europeia chega ao Brasil no final da década de 70. João Silvério Trevisan (2018) atribui essa década de atraso ao conservadorismo e ao comodismo da elite cultural, como forma de manutenção hegemônica e conservação da sua posição hierárquica do saber. Mesmo com importantes manifestações artísticas ocorrendo neste período, conforme citamos acima, estas não representavam uma luta política organizada de direitos homossexuais e se organizavam (para os espectadores) muito mais como entretenimento.

Quando os intelectuais e artistas, opositores do regime militar, que foram exilados começam a voltar ao país, trouxeram consigo as vivências que tiveram durante esse tempo e as experiências dos movimentos homossexuais ao redor do mundo (TREVISAN, 2018).

Neste contexto, artistas, intelectuais e jornalistas homossexuais se reúnem para criação do jornal O Lampião da Esquina¹⁵, que através de um vocabulário gay¹⁶ relacionava a temática homossexual a de outros assuntos vistos como minoritários (racismo, machismo, arte, ecologia, sexualidade), além de noticiar sobre política nacional. Este jornal marca o surgimento do Movimento de Liberação Homossexual no Brasil. Sua visibilidade influenciou diretamente o surgimento do grupo SOMOS¹⁷ e de muitos outros com intuito de discutir suas próprias identidades e entender suas sexualidades, desejos e afetos (MACRAE, 1997; TREVISAN, 2018).

A luta pelo fim da discriminação e conquista de direitos dos homossexuais se torna agenda política no mundo ocidental, principalmente após a década de 70. Porém Richard Miskolci (2012) interpreta que o movimento homossexual das décadas de 60 e 70 estava reforçando uma identidade higienista, carregada de imposições sobre os padrões de beleza e de comportamento e “marcado por valores de uma classe-média letrada e branca” (p. 25).

O movimento homossexual estava se adaptando às normas sociais já existentes, impossibilitando que as diversas formas de performar a sexualidade fosse possível. Tratava-se

¹⁵ Primeira publicação LGBT do Brasil.

¹⁶ Esse vocabulário tem relação como o que chamamos hoje de pajubá. Um dialeto que, nascido durante o contexto da ditadura, reúne expressões de origem iorubá e nagô e é utilizado por homossexuais, travestis e pela comunidade LGBT em geral, reunindo características linguísticas próprias, que podem ser percebidas no movimento performático do corpo, na tonalidade das palavras e no contexto cultural em que se apresenta, fortalecendo a luta desses sujeitos, que além de afirmar suas identidades, ataca questões morais (como questões relacionados a sexualidade) e desafia as normas de gênero (ELER, 2018).

¹⁷ Primeiro Grupo de Afirmação Homossexual do Brasil. Era formado por artistas, estudantes e intelectuais que lutavam pelo reconhecimento e visibilidade LGBT.

de novas formas de regulação social, que, focado na liberdade individual e na lógica identitária, não foi capaz de perceber os complexos mecanismos sociais como disciplinadores.

Na década de 80, o cenário de aceitação homossexual é perturbado pelo surgimento da HIV-AIDS. A euforia do “mundo gay” que vivia uma época de vitórias e conquistas é substituída por uma profunda depressão, como consequência da dor e do discurso violento que toma conta do imaginário social, renovando e intensificando a discriminação e o preconceito. O HIV-AIDS, batizada na época pejorativamente como “câncer gay”, foi fortemente associado à homossexualidade, reacendendo antigas discussões de caráter patológico e biologizante e permitindo que discursos carregados de preconceitos se tornassem novamente narrativas consideradas legítimas (LOURO, 2001; PEREIRA, 2004).

Por mais que o cenário fosse caótico, é preciso se atentar às mudanças sociais impulsionadas pela epidemia do HIV-AIDS. A urgência da situação obrigava uma postura dos Estados para que se controlasse a situação, através de políticas de prevenção que os colocava em contato direto aos grupos gays organizados (PEREIRA, 2004). Fica claro ainda a transicionalidade dos sujeitos nas diferentes formas de se relacionar afetivo e sexualmente. João Silvério Trevisan (2018) relata que a situação da bissexualidade eclode, “revelando a vida dupla de tantos pais de família que eram heterossexuais, mas *estavam* homossexuais” (p. 37). Neste momento, tornou-se impossível ignorar a existência da homossexualidade.

O vírus da Aids realizou em alguns anos uma proeza que nem o mais bem-intencionado movimento pelos direitos homossexuais teria conseguido, em muitas décadas: deixar evidente à sociedade que homossexual existe e não é o outro, no sentido de um continente à parte, mas está muito próximo de qualquer cidadão comum, talvez ao meu lado e – isto é importante! – dentro de cada um de nós, pelo menos enquanto virtualidade. (TREVISAN, 2018, p. 425).

Neste mesmo contexto, os movimentos políticos e sociais que já estavam se transformando¹⁸, sob a influência dos estudos feministas e de gênero, que ganhavam força e legitimidade científica pelo viés dos estudos culturais. Essa nova agenda teórica abandona o foco das relações de poder e desigualdades presentes entre as diferentes categorias sociais e começa a questionar as fronteiras que estabelecem essas categorias. (LOURO, 2001)

¹⁸ Além do seu aumento considerável, era possível perceber um protagonismo lésbico crescente.

Em 1990 a Teoria Queer surge representando uma perspectiva teórica que contestava os valores morais hegemônicos, apontando seu papel na instituição e engendramento da abjeção e do estigma. O foco deixa de ser a defesa da homossexualidade enquanto expressão individual e abre espaço para que se questione as normas culturais que estabelecem o conceito de normal e o anormal, além dos processos violentos que marcam essa imposição (MISKOLCI, 2012).

Neste momento, o queer ressignifica um termo que era utilizado de forma pejorativa para se referir àqueles que tinham um comportamento sexual ou de gênero considerado desviante. Para uma melhor compreensão do seu significado, João Silvério Trevisan (2018) nos chama a refletir sobre este termo baseado na conceituação feita por Guacira Lopes Louro:

O queer é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante — homossexuais, bissexuais, travesti, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do “entre lugares”, do indecível (TREVISAN, 2018, p. 507, apud LOURO, 2004/2016, pp. 7-8).

O queer se refere, dessa forma, aos “corpos estranhos” que, no processo de abjeção, questionam as normas e a construção binária de gênero (homem/mulher) e sexualidade (hetero/homo). O movimento homossexual se apropria de seu significado, assumindo papel de contestação às normas e as fronteiras estabelecidas como convencionais ou naturais.

Judith Butler e seus estudos sobre as identidades de gênero foram muito importantes para o aprimoramento e difusão da teoria queer (TREVISAN, 2018). Butler (2010) nos explica que a categorização do “sexo” é normativa e, apoiada em Foucault, a entende como parte de práticas regulatórias que tornam capaz governar o corpo. A materialização desse ideal regulatório se dá através do tempo, por meio de uma reiteração forçada de normas sobre o que denominamos de gênero.

Devemos entender aqui, que a materialização do corpo e a significação dos seus feitos são indissociáveis das normas regulatórias, alicerçadas na cultura e na história. A performatividade é, então, “poder reiterativo do discurso” que produz “os fenômenos que ela regula e constrange” (BUTLER, 2010, p 155).

A forma performativa constitui a materialidade dos corpos agindo como o efeito mais produtivo do poder. Parafraseando Guacira Lopes Louro (2001), ao descrever e categorizar, ela

também constrói e produz os corpos e sujeitos que nomeia. Os gêneros são performativos e constituem efetivamente a identidade que expressariam ou revelariam. Isso implica que as próprias noções de masculino e feminino, existentes em nossa sociedade, também são construídas como parte da estratégia que oculta o entendimento do caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculina e heterossexualidade compulsória.

Os corpos que não se ajustam a reiteração compulsória da heterossexualidade são também produzidos por ela. Constituindo-os por meio da exclusão e da abjeção, que seriam as zonas inabitáveis da vida social (LOURO, 2001; BUTLER, 2010).

Estes estudos foram imprescindíveis para que pudéssemos chegar a compreender o constructo histórico e moral que, como já apresentamos, contorna a relação afetivo e sexual entre pessoas do mesmo “sexo” em nossa sociedade. Que, embora seja vivida de forma culturalmente natural por outras organizações societárias, no ocidente burguês-cristão é marcada pela homofobia e pela heteronormatividade, que atravessam o imaginário social, reforçando a prática de inúmeras violências (físicas e psicológicas) contra sujeitos homossexuais.

É só na década de 1960 que passa a se reivindicar a homossexualidade como identidade para além do que se considerava patologia. Os movimentos se mobilizavam na luta contra as desigualdades presentes na relação de poder e nas diferentes categorias sociais. Porém essas reivindicações estavam sendo feitas pautadas nos padrões higienistas de normalidade já existentes, sem levar em consideração a raça, classe social e etc. Apesar do seu protagonismo histórico, essas se voltam para um perfil hegemônico de homossexualidade, na maioria das vezes branco e de classe social abastada.

A epidemia da HIV/AIDS, em 1980, reacende discussões de caráter patologizante revelando o preconceito ainda existente; ao mesmo tempo, coloca os homossexuais em evidência, explicitando a fluidez das relações sexuais, através do vírus que atingiu pessoas próximas ao cotidiano de todos, ceifando a vida de artistas e intelectuais de carreira notória (tais como Freddie Mercury, Cazuza, Foucault, Caio Fernando Abreu) e de pessoas das mais variadas classes sociais. É tirado da clandestinidade uma forma não heteronormativa de se viver.

Nesse momento histórico, os estudos de gênero passam a contestar as próprias normas que estabelecem as diferenças, mudando o caráter do movimento homossexual, que se atém a questionar as fronteiras de gênero e seu papel disciplinador e regulador dos corpos, que

culturalmente impõe a heterossexualidade como comportamento único e que necessariamente deve ser seguido.

Esses movimentos e estudos impulsionaram inúmeros avanços legais, como o documento publicado em 1997 possibilitando que nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) se trate transversalmente, dentro das disciplinas, sobre Orientação Sexual. Porém a prática escolar nos revela um outro lado, principalmente ao se tratar do silenciamento da comunidade LGBTQ+ dentro das escolas, resultado de crenças e práticas culturais que chegam a sala de aula e que estaremos analisando no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA E A CONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO

A escola foi culturalmente atestada enquanto a única instituição ideológica considerada fundamental para a emergência dos processos de ensino e aprendizagem. Esta se estabeleceu como um ente capaz de dirigir a vida dos sujeitos, formar suas visões de mundo e de definir o que é ou não conhecimento legítimo a partir de suas diretrizes. Mas, além disto, tem sido utilizada como mecanismos no enraizamento de fracassos, desigualdades e preconceitos (TUNES e PEDROZA, 2011; ILLICH, 1979).

Takara (2017) retrata na pedagogia a existência de procedimentos e técnicas utilizadas na regulação de práticas sociais, controlando os modos de ser e agir no mundo, de acordo com o tipo de sociedade em que se está inserido. Com isso a escola se torna espaço de normatização, reforçando o estereótipo burguês, masculino cisgênero, cristão, heterossexual, branco, física e mentalmente “normal” como hierarquicamente superior. É para esse perfil específico de sujeito que a escola organiza seus espaços, tempos e currículos colocando à margem todos aqueles que, mesmo minimamente, fujam ao padrão hegemônico. Negros, quilombolas, pessoas com deficiência, homossexuais e etc. historicamente sofreram os efeitos perversos de um modelo educacional pautado na exclusão e na homogeneização, em que a diversidade humana é apagada.

No campo das diversas manifestações de expressão da sexualidade e do gênero que marcam a experiência humana, as ações de heteronormatividade, homofobia e heterossexismo se manifestam no espaço escolar para além de meras heranças trazidas dos demais meios sociais. A escola se estabelece como ambiente fundamental e decisivo para a legitimação da sequência sexo-gênero-sexualidade, que estabelece o sexo (entendido enquanto natural) como superior ao gênero (constructo cultural), deslegitimando a forma de pensar o prazer e os corpos de sujeitos que se identificam enquanto homossexuais, transgêneros, travestis e etc (JUNQUEIRA, 2009/2010).

O que vemos, então, é um sistema binário, disciplinador, normatizador e normalizador graças ao qual a heterossexualidade só poderia ganhar expressão social mediante o gênero considerado naturalmente correspondente a determinado sexo (genitalizado, tido como “natural”, “dado”, “pré-discursivo” e, portanto, “evidente” e anterior à cultura) [...]. Desta feita, o gênero acaba por ser não só o mediador: é o responsável mais do que por possibilitar, mas por revelar as supostas coerência e unidade entre anatomia,

comportamento, sexualidade e identidade. Em outras palavras: tal sequência tem sua eficácia garantida por mecanismos de introjeção e controle (sexualmente diferenciados e sexualmente diferenciantes) ligados à crença de que a determinado sexo deva corresponder, de modo bi-unívoco, um determinado gênero, o qual, por sua vez, implicaria um determinado direcionamento do desejo sexual (JUNQUEIRA, 2012, p. 9/10).

O conhecimento enraizado no currículo está centralmente envolvido no desenvolvimento das identidades e subjetividades de cada sujeito. Nosso sistema educacional é alicerçado em uma transmissão de conhecimento que acontece de forma hierarquizada e vertical, centrado na relação assimétrica de poder entre professor e aluno. Este processo guiado pela relação tensa entre currículo real e oculto¹⁹ acaba legitimando e censurando o que pode ou não ser ensinado dentro de sala de aula, pautado no tipo de sujeito que se deseja formar (SILVA, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997) possibilitam que se trate dentro das disciplinas, em suas diversas áreas do conhecimento, temas transversais a vida cotidiana de brasileiros no que se refere às temáticas de cunho social, principalmente aquelas relacionadas aos direitos humanos e cidadania. Para os PCNs, viabilizar a discussão de questões como orientação sexual e pluralidade cultural é garantir um desenvolvimento amplo para seus alunos, visto à função social que a escola deveria assumir em uma perspectiva crítica.

Porém ao nos depararmos com a realidade objetiva, encontramos escolas que em sua grande maioria não assumem compromisso com a diversidade afetivo e sexual presente na sociedade. Muitas delas ao tratarem sobre sexualidade partem de um pressuposto biológico, heterossexual e cisgênero, que aborda a temática de forma simplista, tendo suas referências e representações pautadas exclusivamente em um modelo único de viver as masculinidades ou as feminilidades.

A escola, ao negar elementos que permeiam as questões da sexualidade como o afeto, o prazer, a diversidade e a construção cultural que perpassa as normas de gênero, revela sua postura coercitiva e normatizadora, através do silenciamento perante as diferentes formas de vivê-la e experienciá-la. Parafraseando Takara (2017) em sua afirmação apoiada em Foucault, a escola assume o silêncio atravessando e apoiando o discurso de interdição da sexualidade. Ainda sobre isso, comenta Louro (2011):

¹⁹ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (Silva, 2010, p. 78).

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais – e da homossexualidade – pela escola. Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou pelo menos se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los. Aqui o silenciamento – a ausência da fala – aparece como uma espécie de garantia da "norma" (LOURO, 2011, p. 71,72).

Porém, o cotidiano escolar não é marcado exclusivamente pela transmissão formal de conteúdos curricularizados. Vigotski (2011) nos leva a pensar no ambiente e nas relações sociais como decisivas para o desenvolvimento e a constituição do comportamento humano. Com isso, além do processo de aprendizagem de ensino formal, guiada pelo currículo, as relações que ocorrem no interior da escola entre alunos, professores e toda a comunidade escolar, são educativas. O silêncio discursivo da escola é associado a práticas homofóbicas e heterossexistas, que educam de forma violenta e assistemática os corpos presentes nesse espaço.

Takara (2017) afirma que a homofobia desenvolve dois sujeitos. O primeiro é o homofóbico, aquele que, tomado por discursos e práticas, assume a aversão e a violência por aquilo que não deve ser imitado e vivenciado, representado na imagem do segundo que, por sua vez, viola a heterossexualidade hegemônica pautada nas normas de gênero. Ambos “aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros” (MISKOLCI, 2012, p. 33). Construindo, então, socialmente o perfil de quem pratica e de quem é vítima da violência.

Mesmo que a escola seja permeada pelas diferentes formas de performar a sexualidade e o gênero, este ambiente se assume como excludente, colocando todos aqueles que põem em questão a normalidade no local da abjeção. O considerado abjeto sai do conceito hegemônico de normalidade e fragmenta a hegemonia. Para esses sujeitos restam a clandestinidade e estranheza de uma experiência escolar marcada pela exclusão, pela discriminação, pela invisibilização e pelo silenciamento (BRANCALEONI e AMORIM, 2017).

O sujeito abjeto nesse caso não necessariamente admite determinada identidade, ele apenas representa o local da diferença e do considerado não natural, que por ser vista como uma ameaça ao padrão comportamental heteronormativo, deve ser afastada. É nesse sentido que a violência se materializa e é marcada principalmente por meio da linguagem.

Palavras como “veado” e “bicha” atravessam a consciência humana junto de sua carga pejorativa e negativa, circunscrevendo a existência desses sujeitos na escola. Louro (2011)

ressalta que a linguagem além de expressar as relações de poder e as diferenças, ela as institui. A linguagem organiza muitas das práticas sociais, que marcadas pelos símbolos, se constituem como produtor das identidades e das diferenças.

É muito comum que meninos se utilizem da linguagem, que através de “piadas” e “brincadeiras”, reafirmam suas masculinidades hegemônicas, pautada na virilidade e no distanciamento da homossexualidade. Autores como Platão e Hobbes reconhecem a utilização do cômico na ridicularização e na desvalorização simbólica que estabelece as relações de pertencimento e de exclusão. As piadas são utilizadas como um dos meios no distinto arsenal de regulação e vigilância que a heteronormatividade detém. “Isto porque ser objeto de risadas alheias constitui frequentemente uma fonte de dores e sofrimentos psíquicos, já que violam expectativas existenciais de reconhecimento coletivo da dignidade pessoal” (GODOI, 2013, p. 70).

A linguagem então produz e significa preconceitos por meio de injúrias e insultos, que associados aos discursos do “não-dito”, são utilizados dentro do ambiente escolar para deslegitimar e amedrontar comportamentos contrários às normas binárias de gênero e sexualidade. Para além dos alunos, professores e gestores acabam por reforçar a normatização e o preconceito. A falta de preparo, associada às suas crenças que foram culturalmente construídas, os fazem acreditar que não têm responsabilidades no combate a essas violências, negligenciando um dos objetivos gerais da educação previsto no PCN:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 69).

Além de não proporcionarem em suas aulas e projetos extracurriculares ações que vão contra as discriminações, professores e gestores se sentem inúmeras vezes autorizados a corrigir comportamentos “não-heterossexuais”, agindo “na certeza da impunidade, em nome do esforço corretivo e normalizador” (JUNQUEIRA, 2009/2010 p. 219).

É diante desse cenário que a “Pedagogia do Armário”²⁰ surge, regulando o comportamento de sujeitos homossexuais, bissexuais e transgênero e etc., submetendo-os ao

²⁰ Surge na relação cotidiano escolar e currículo.

segredo e ao silêncio, dentro de uma escola que age impossibilitando a expressão da diversidade humana na tentativa de hegemonização às diferenças pela via do considerado natural ou majoritário (JUNQUEIRA, 2009/2010).

As marcas deixadas nos sujeitos LGBTQI+²¹ por estes processos são mecanismos que, através da exclusão e do silenciamento os mantêm “dentro do armário”²². Os que escapam disso têm suas identidades sexuais e de gênero deslegitimadas, restando a esses sujeitos, como bem afirma Junqueira (2009/2010, p. 214), a marginalização dentro de uma educação que se intitula para todos e se apoia dentro de princípios democráticos e inclusivos:

Uma marginalização que, entre outras coisas, serve para circunscrever o domínio do sujeito “normal”, pois, como ensina Mary Douglas (1976), à medida que se procura consubstanciar e legitimar a marginalização do indivíduo “diferente”, “anômalo”, termina-se por conferir ulterior nitidez às fronteiras do conjunto dos “normais”. A existência de um “nós-normais” não depende apenas da existência de uma “alteridade não-normal”: é indispensável legitimar a condição de marginalizado vivida pelo “outro” para afirmar, confirmar e aprofundar o fosso entre os “normais” e os “diferentes” – nas palavras do vice-diretor, “aquela coisa”.

Esse processo de normatização e legitimação da heterossexualidade atravessa de forma violenta a existência de sujeitos homossexuais dentro do espaço educativo, moldando seus comportamentos e influenciando de forma direta seus desenvolvimentos e construção de suas identidades, visto que muitos educadores afirmam que a identidade sexual pertence a vida privada e apoiam-se nesse pretexto para não se tratar da diversidade sexual na escola. Essa crença se baseia na afirmação de que o que se faz privadamente não tem muitas consequências na vida pública, porém se mostra falacioso quando se percebe que as identidades não faladas são exclusivamente aquelas que não estão dentro das normas heterossexuais.

“O pressuposto da heterossexualidade encontra-se explicitamente exposto nas aulas de Ciência que abordam a sexualidade apenas pelo viés reprodutivo,

²¹ A sigla faz referência as identidades sexuais e de gênero que fogem da heterossexualidade.

²² O “armário” pode ser tido como um “dispositivo de regulação da vida de gays e lésbicas que concerne, também, aos heterossexuais e seus privilégios de visibilidade e hegemonia de valores” (SEDWICK, 2007, p. 19). Sair do armário faz referência então ao ato de se assumir e identificar-se como gay, lésbica ou bissexual.

pelos livros de literatura que abordam apenas o amor romântico heterossexual, e também pelo modelo da família nuclear que é constantemente reproduzido nos livros didáticos” (DINIS, 2011, p. 48).

O que temos na realidade é uma hierarquização de identidades, que reforça os silenciamentos e os sofrimentos presentes na escola.

Ainda que deslegitimadas, essas identidades existem e devem ser reconhecidas através das experiências que as diferem. A partir do conceito sociológico de interseccionalidade²³, podemos compreender a consequência da interação entres diversas estruturas de poder, de dominação e de subordinação, que ao se relacionarem na vida de um único sujeito não podem ser analisados separadamente, visto que as experiências e as relações sociais constituem um sujeito indivisível.

A identidade homossexual não é algo estático e único. Ela se associa às experiências pessoais de cada um, possibilitando a resignificação contínua do que é se relacionar afetivo e sexualmente com pessoas de mesma identidade de gênero.

A identidade não é tão transparente ou tão sem problemas com nós pensamos. Ao invés de tomar a identidade por um fato que, uma vez consumado, passa, em seguida, a ser representado pelas novas práticas culturais, deveríamos pensá-la, talvez, como uma “produção” que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e não externamente à representação. Esta visão problematiza a própria autoridade e a autenticidade que a expressão “identidade cultural” reivindica como suas (HALL, 1996, p. 68).

Fatores sociais como raça, etnia, classe social e o próprio gênero diferenciam a vivência homossexual para esses grupos. As experiências de um homem, gay, branco são diferentes de uma mulher, lésbica, negra. Embora de forma não tão aprofundada, pensaremos alguns exemplos dessas interseccionalidade.

Se resumíssemos a existência lésbica²⁴ à existência homossexual masculina estaríamos invisibilizando mais uma vez a realidade feminina, que conta com um processo histórico-

²³ Essa noção surge na década de 70, indo contrário ao engessamento do feminismo, mas é aprimorado no início da década de 1990 por Kimberlé Crenshaw, ao retratar a violência sofrida por mulheres negra (LUEDY, 2018).

²⁴ O termo existência lésbica faz referência a existência histórica e a criação contínua do ser lésbica (RICH, 2012).

cultural que coloca a mulher numa posição de inferioridade em relação ao homem (RICH, 2012). Além da diferenciação da transgressão das normas de gênero, que para homens e mulheres não são as mesmas, a heterossexualidade compulsória supõe que todas as mulheres além de serem heterossexuais, deveriam dirigir suas vidas sexuais aos homens e a reprodução, colocando a existência lésbica numa posição de invisibilidade. A lesbofobia torna então a violência contra essas mulheres dentro dos ambientes educativos algo silencioso e quase imperceptível.

Já para pensar a construção das identidades homossexuais negras não se pode excluir as discussões raciais e o racismo, que dentro do nosso país se evidenciam quando o homem branco colonizador coloca o sujeito negro, que não encarna o ideal civilizatório ocidental, na posição de escravo, sem humanidade. O negro é sempre “o outro”, que foi representado pelo homem branco e que deve inevitavelmente buscar a branquitude. Com isso suas mentes são colonizadas e marcadas pelo sentimento de inferioridade em relação às pessoas brancas (LIMA e CERQUEIRA, 2012).

Homens e mulheres negras quando homossexuais vivenciam a dualidade de uma educação colonizadora e heteronormativa que foi estruturalmente construída. Conforme relata Lima e Cerqueira (2012, p. 8), evidenciar a fala desses sujeitos “duplamente marginalizado significa evidenciar suas ações sociais no sentido de se reconstruir para conseguir um lugar em dois universos – negro e homossexual, ambos marginais na sociedade brasileira e na micro-esfera social”, que em nosso caso seria a escola.

Ainda que permeada de imposição e de normatização, essas identidades são capazes de re(existir) dentro da escola para construímos conjuntamente, o que Vigotski (2001) denomina de novas formas do ambiente social, que pela plasticidade do conjunto de relações humanas e se utilizando dos elementos presentes no meio social, possibilitam novas configurações deste ambiente social. Conforme afirma Britzman (2017), as identidades são formas complexas e historicamente fundadas, como fluidas, contraditórias e não-unitárias, que não são dadas, mas são negociadas social, política e historicamente. E que ainda, por meio do desejo, do prazer, do amor e da afetividade são capazes de se rearticular e criar novas formas de identificação que vão contra os discursos dominantes e imposições de normas. Que na relação social entre os outro e o eu, é rearranjada através das experiências da vida, dentro da cultura.

Ainda que estruturalmente a escola reforce a heteronormatividade, legitimando violências que se materializam na linguagem, na pedagogia do armário e em agressões físicas-psicológicas, esses sujeitos têm re(existido) neste ambiente. Logo, devemos assumir uma nova postura, de fato democrática, que pare de negligenciar suas existências e seus sofrimentos e

assegure a co-existência das mais diversas manifestações da sexualidade, do gênero e do afeto na escola.

Para além de institucionalizações e reformas curriculares, para pensarmos uma escola não normatizadora, é necessário que repensemos as sexualidades dentro da prática educativa. Torna-se preciso que nos debrucemos em entender o que queremos dizer por educação e o local que a educação em sexualidades ocupa neste contexto. Para isso, partiremos no próximo capítulo de reflexões que surgem de incômodos pessoais e dos estudos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, que embora não tenha tido em sua agenda uma educação em sexualidades tal qual temos neste momento histórico e, em alguns pontos, se apresente de forma inconsistente ao se tratar da homossexualidade, ainda assim é revolucionária e a frente do seu tempo ao pensar educação e o desenvolvimento humano. Nos apoiaremos no diálogo entre suas importantes contribuições e as teorias de gênero e sexualidade já citadas nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO 3 – POR UMA EDUCAÇÃO DAS SEXUALIDADES

“O problema sexual foi oficialmente desterrado da vida escolar e considerado inexistente. Essa ignorância do problema fez com que se lutasse contra todas as manifestações do sentimento sexual e se declarasse que todo esse campo era sujo e ruim; a isso os educandos responderam com neuroses, com graves dramas ou colocaram na clandestinidade essa magnífica força do corpo humano” (VIGOTSKI, 2001, p. 93).

Conforme discutimos no capítulo anterior, a escola, ao se anular e reforçar uma suposta neutralidade sobre as formas que tem trabalhado a sexualidade, tem invisibilizado e silenciado as experiências de sujeitos que fogem da heteronormatividade e compõem suas experiências da sexualidade, do gênero e do afeto a partir de outras referências. Isso é grave, pois, além de se omitir diante das violências físicas e simbólicas que esses alunos sofrem, ela é capaz de negar o direito à educação em sexualidade desses sujeitos.

O mais forte exemplo desse tipo de comportamento em nosso país é o Movimento que se intitula Escola Sem Partido²⁵ e que se esconde detrás de uma suposta “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, afirmando o que está explicitado em parágrafo único de um

²⁵ O Movimento Escola Sem Partido teve início em Brasília no ano de 2004, quando Miguel Nagib, idealizador do ESP, se indigna com a analogia feita pelo professor de sua filha, entre duas pessoas que abriram mão de tudo em nome de suas ideologias: “Che Guevara, revolucionário socialista, e São Francisco de Assis, santo católico que renunciou a riqueza de sua família para servir à igreja”. Ele redige uma carta ao professor e em uma das partes diz que “[...] Afirmar a existência de uma semelhança entre um dos santos mais amados da Igreja e um assassino frio e calculista, um apologista do ódio (...) é abusar do direito, que o senhor decerto acha que tem, de mentir para os alunos a pretexto de forjar neles uma “consciência crítica” – que é como vocês, militantes, se referem ao processo de envenenamento das almas desses jovens mediante a inoculação do marxismo mais grosseiro – e contribuir, desse modo, para a tal “construção de uma sociedade mais justa”. Porém a carta não gerou a reação esperada, pois para ele a escola não deu a devida importância e alguns alunos saíram na defesa do professor. Com isso surge, O Escola Sem Partido como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”, que por meio de um site e de uma comunidade da antiga rede social Orkut, se organizaram para que se fizesse denúncias a professores, baseado na moral e da religião dos pais e estudantes, e no artigo 12 da Convenção Americana de Direitos Humanos, que afirma que “os pais têm direito a que seus filhos recebam educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Hoje funcionando em link fixo de website, o Movimento deu força a inúmeros anteprojeto de lei (NEVES, 2016).

seus Projetos de Lei (PLS 193/2016)²⁶, para que seja incluído nas diretrizes e bases da educação nacional: “O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo”.

Porém, é impossível se conceber aprendizado que não parta primordialmente das vivências²⁷ de cada um. Sobre isso Vigotski (2003, p. 75) explica que “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência” ou ainda que “o saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (p. 76). A partir das palavras do autor podemos afirmar que a base principal do trabalho pedagógico deve ser as experiências do aluno que atravessam e se dão na vida, pois só mediante destas é possível se desenvolver e proporcionar novas reações no organismo. Com isso, ao pensarmos uma educação que parta dessa integralidade de experiências que compõem os sujeitos, torna-se impossível construirmos uma educação que não leve em conta as identidades sexuais que os constituem.

Vigotski (2001) em seu livro *Psicologia Pedagógica*, publicado em 1924, nos retrata que o silêncio diante das manifestações das sexualidades dentro da escola foi capaz de gerar nos alunos neuroses, dramas e clandestinidade perante este instinto que organiza seus impulsos psíquicos e que por isso não se falar sobre sexualidade e negligenciar essa temática é uma péssima saída ao se tratar de educação. Ou seja, negar a sexualidade é negar o próprio humano, pois defendemos que essa experiência o constitui enquanto sujeito e forja a sua personalidade.

O autor continua seu pensamento afirmando que a sexualidade, como muitos acreditam, não está presente apenas na fase da adolescência, mas surge ainda na infância²⁸, assumindo

²⁶ Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Programa Escola sem Partido.

²⁷ O conceito de vivência é caro entre os pesquisadores da Perspectiva Histórico-Cultural. Vigotski (2018) explica que “a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso” (p.78).

²⁸ “O novo ponto de vista nos obriga a admitir que o estado infantil não deve ser concebido como totalmente assexuado até o período de amadurecimento sexual. Ao contrário, a pesquisa psicológica mostra que até na infância existe uma sexualidade infantil e diferentes manifestações patológicas e normais referentes a ela [...]. Em primeiro lugar, na infância existe uma forma de erotismo amplamente distribuído, não-vinculados ao funcionamento dos órgãos sexuais, não-localizado em lugares rigorosamente delimitados, mas estimulados pelas aferências dos mais diversos órgãos e ligado, sobretudo, às membranas mucosas do corpo e às zonas erógenas. O caráter desse erotismo diferencia-se do erotismo adulto: adota a forma do autoerotismo, isto é, um erotismo dirigido para si mesmo, e de um narcisismo psicologicamente normal [...]. No período imediato posterior [...] costuma estar orientado para as pessoas mais próximas da criança e introduz um componente complexo em sua atitude em relação à mãe e a outra pessoa” (VIGOTSKI, 2001, p. 94).

formas difusas. Depois passa pelo início da puberdade até que de fato chegue no período de amadurecimento sexual, onde este instinto torna-se uma questão mais complexa a partir da sua culturalização.

Em todos estes períodos, é preciso que pensemos uma educação em sexualidade que permita que os alunos convivam respeitosamente perante a forma que vivenciam seus desenvolvimentos sexuais e as experiências com o próprio corpo. Que encontrem na escola um ambiente propício para que sejam capazes de entender a integralidade e a potência de seus corpos, seus desejos e as mudanças corporais, psíquicas e afetivas que experienciam diariamente.

Devemos partir de uma análise do comportamento humano que vá além do determinismo biológico, defendido pela Escola Sem Partido. É necessário a compreensão do seu caráter cultural, onde o desenvolvimento do sujeito se dá a partir de suas experiências pessoais dentro do ambiente em que está inserido e das relações que ali são criadas, isso inclui a forma como cada um performa e experiencia sua sexualidade. Com isso, uma educação em sexualidade precisa necessariamente se ater às questões culturais, de construção e de interdição das sexualidades.

Embora Vigotski (2001) em um dos momentos declare que “o instinto sexual do animal e do ser humano está orientado para todos os seres do sexo oposto” (p.94), isso pode ser explicado pela carga cultural de uma época em que a heterossexualidade ainda não havia sido entendida como padrão normatizador de controle dos corpos, inviabilizando a compreensão do caráter heteronormatizador e heterossexista da educação. Afinal, o autor é fruto de seu tempo histórico e das mazelas a ele associados. Ainda assim ele nos possibilitou inúmeros avanços que não podem deixar de ser pontuados ao criticar as formas ignorantes e penosas em que a sexualidade era tratada, apoiada na moral burguesa que interditava e classificava como imoral os impulsos sexuais. Seu olhar progressista foi capaz de guiar uma nova forma de se pensar educação em sexualidades, não repressiva, e que para além do caráter biológico levasse em consideração seu caráter social.

Como objeto da educação, o instinto sexual exige adaptações à estrutura social da vida não contrária às formas estabelecidas da mesma, e a tarefa em geral não consiste em reprimir ou enfraquecer o instinto sexual. Ao contrário, o educador deve se preocupar com sua preservação plena e seu desenvolvimento normal (p. 94).

Principalmente na fase da puberdade, quando os sentimentos e desejos se manifestam de forma mais latente, geralmente de maneira conflituosa, torna-se necessário uma educação em sexualidade mais clara, ampla e acolhedora, que não se estabeleça como forma de repressão ou unicamente biológica, mas que a preserve e entenda a sua importância no desenvolvimento físico e psicológico de cada sujeito. É necessário que a escola seja capaz de abordar o critério científico biológico que cerca a temática, visto sua necessidade para uma vida sexual saudável, mas que se atenha a construção cultural-social que a envolve, de forma não preconceituosa, homofóbica e sexista, que se pautem mais nas vivências do que no caráter biológico informativo-repressor. Como bem ressalta Vigotski (2001), a educação sexual além de necessária, deve partir primordialmente dos interesses dos próprios alunos:

temos de rejeitar a valorização exagerada da instrução sexual, pois seu significado é limitado e, com frequência, convencional. Acima de tudo é impossível considerar instrução sexual como um recurso fundamental da educação sexual. Os instintos são demasiados complexos e sutis para que possam ser combatidos e submetidos apenas com conhecimentos. A instrução sexual, assim como toda norma moral, é totalmente impotente com relação às tendências reais, não pode lhes dar a direção necessária. O fato de compreender como se deve agir não significa, de forma alguma, que alguém vai agir da forma correta. Ao contrário isso determina colisões muito dolorosas na conduta infantil [...] A parte fundamental do dano surgiu de uma instrução inepta, porque a intimidade da criança criou um penoso conflito entre uma tendência invencível que não encontra outra saída e a consciência atormentadora da culpa, do temor e da vergonha. Incapaz de superar esse conflito, a criança sofre muito mais por causa de perigos imaginários que reais. Além disso, nem sempre a instrução sexual leva em consideração a psicologia dos interesses da criança (p. 95).

O que o Escola Sem Partido nos apresenta hoje é o retrocesso diante dos avanços no que tange a compreensão das questões de gênero e sexualidade e da necessidade de uma educação em sexualidade que converse com a realidade social. É a força de uma classe política conservadora e fundamentalista, que desde 2011 toma para si a pauta de grupos religiosos no combate e educação em sexualidades, quando a implantação do Programa Brasil Sem

Homofobia²⁹ gera bastante revolta e passa a ser conhecido como “kit-gay”, por afirmarem que seu objetivo era “transformar” crianças em homossexuais. Apoiado no discurso biologizante, o movimento tem barganhado o desmonte de uma educação dentro de sua integralidade, que visa o pleno desenvolvimento de seus alunos, como garantido pela própria Constituição Federal de 1988, em troca do silêncio discursivo, que reforça o heterossexismo e que marca os espaços educativos formais como locais de sofrimento para estudantes LGBTQI.

É importante ressaltar que, para além de um ato instintivo, as questões sexuais estão intimamente ligadas à construção cultural dos sentimentos. Vigotski (2001) nos alerta que: “A diferença essencial que a cultura introduz na conduta sexual radica do caráter pessoal eletivo que o sentimento sexual adota no ser humano” (p.94). O autor continua afirmando que o amor é capaz de orientar o instinto, criando relações humanas excepcionais, carregadas de significados profundos. E ainda, que “o amor na juventude é a forma mais natural e inevitável de sublimação do instinto sexual. E o objetivo final, o fim último dessa educação consiste apenas em ensinar o amor a pessoa” (p.94)³⁰. A escola, que deve ser capaz de se ater não unicamente ao intelecto, é responsável também pelo desenvolvimento afetivo, que é parte constituinte da existência humana e é potencializado através da sexualidade por meio do amor romântico culturalizado. Ao se negar uma educação em sexualidades, nega-se então, seu fim último de potencialização do afeto caracterizado nas relações culturais e sentimentais com o outro e consigo.

A PLS 193/2016, no mesmo parágrafo, continua afirmando que será “vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. Amanda Neves (2016) ao fazer uma análise das denúncias presentes no site da Escola Sem Partido nos mostra que os simpatizantes do movimento acreditam que as abordagens sobre gênero dentro da escola têm função doutrinadora, de influenciar algo que é naturalmente dado e por isso o tema não deveria ser tratado dentro da escola. Porém a autora se apoia em Marilena Chauí e afirma que só podemos falar sobre Ideologia quando a ideia apresentada não tem fundamento histórico e social e é dada como verdade absoluta e de forma descontextualizada, logo, o conceito de “ideologia de gênero” é falacioso, pois, como temos visto do decorrer desse trabalho, no significado da palavra gênero, como a temos, estão colados sentidos de uma realidade socialmente construída.

²⁹ Redigido pelo Plano Plurianual, na parte do Programa de Direitos Humanos, Direitos de Todos, para a Elaboração do Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais.

³⁰ O amor nesse caso pode ser entendido como os contornos afetivos.

A tentativa de proibição de se tratar as questões de gênero é então assumir formalmente a posição que, desde quando instituída, a escola tem tomado para si, na manutenção de formas únicas de performances de gênero e sexualidade. É mostrar sua omissão diante do trabalho de inúmeros estudiosos e ativistas que, desde os anos 60 do século passado, nos tem mostrado que estar no mundo não se resumem às formas únicas impostas pelas normas binárias de gênero. É deslegitimar as diversas formas de ser homem, de ser mulher e de ser pessoa para além do binarismo. É assumir compromisso com um viés de normalizador e de disciplinamento dos corpos.

Vigotski (2001) sai em defesa de uma educação mista, entre meninos e meninas, e ressalta que essa relação é capaz de criar no ambiente uma quantidade maior de combinações para um meio social mais complexo. Para ele, esse tipo de separação destacaria a diferença entre os gêneros e excluiria a comunicação entre eles, focando toda a atenção dos estudantes nas diferenças sexuais. Ainda que dentro de outro contexto, onde a visão sobre a temática gênero fosse bastante limitada, essa afirmação de Vigotski pode ser contemporaneizada demonstrando uma das necessidades atuais de se tratar as questões de gênero nas diferenças culturalmente construídas entre meninos e meninas e da violência que esse tipo de imaginário social tem fomentado contra as mulheres através do machismo.

Indo muito à frente de seu tempo, ele ressaltada que embora existam diferenças comportamentais entre meninos e meninas, não é fácil a compreensão de até onde estes comportamentos estão relacionados com os instintos ou com a imitação das crianças baseadas em seus meios sociais.

Por exemplo quando brinca de bonecas e evidenciam outras manifestações do instinto paterno ou materno, sem dúvidas encontraremos uma cópia mais ou menos exata das relações que a criança enxerga em casa. Sem dúvida, há uma diferença psicológica essencial entre meninos e meninas, mas essa diferença é de tal índole que não pode ser levada em conta nos manuais e programas educativos (VIGOTSKI, 2001, p. 98).

Com isso, limitar o papel da criança, seja com o tipo de brinquedo que poderá brincar ou o comportamento que devera desempenhar, baseado na divisão binária de gênero que se apoia no determinismo biológico, é negar o caráter cultural na construção das várias formas de se comportar, de performar o gênero e de estar no mundo.

Ao estudar a teoria de Darwin, Vigotski nos permite uma interpretação menos simplificada do que aquela em que o mais forte se sobressai sobre o mais fraco. O que Darwin nos traz de primordial é a noção de diversidade das espécies, em que essa se dá como princípio fundamental para constituição da humanidade.

Em geral, quando se estuda a teoria de Darwin, é comum que olhemos para o princípio que diz, colocando de forma bastante simplificada, que o mais forte se sobressairá sobre o mais fraco. Vigotski nos convida a pensar diferente, ele desloca a centralidade desse princípio e afirma que a grande colaboração de Darwin não é a lei onde afirma que o mais forte sobreviverá, mas sim a noção de diversidade embutida nessa afirmação. É necessário para a constituição da humanidade que exista uma diversidade de espécies, já que se existisse apenas uma espécie sobre a terra, ela certamente não sobreviveria (GUSMÃO, 2017, p. 19).

A diversidade é o fio condutor da existência da humanidade na terra e está na centralidade dos processos de desenvolvimento. Com isso, ao pensar uma educação em seu sentido amplo e puro, a escola precisa assumir seu papel no combate às hierarquizações presentes no ambiente educativo, sejam elas comportamentais, sejam elas na relação professor-aluno, para que aquele (professor) seja capaz de estruturar um meio social complexo e diverso, guiando o processo de aprendizado não pela transmissão horizontal de conteúdo, mas através da diversidade e da experiência socialmente nesse espaço.

Isso significa dizer, que a função do professor deve ser única e exclusivamente de organização do espaço social escola, de forma que as relações sociais ocorram nesse ambiente da maneira mais diversificada possível. Para Vigotski (2003, p.77) “o professor é o organizador e o diretor do meio educativo social, assim como parte desse meio”. Ainda sobre isso diz o autor:

o professor tem um novo e importante papel. Ele tem de se transformar em organizador do ambiente social, que é o único fator educativo. Sempre que ele age como um propulsor que lida os alunos de conhecimento, pode ser substituído com êxito por um manual, um dicionário, um mapa, uma excursão. Quando o professor faz uma conferência ou explica uma aula, apenas em parte está o papel de professor (VIGOTSKI, 2001, p. 296).

As naturezas dos processos educativos e de desenvolvimento são únicas, o que se diverge nas diferentes formas de pensar educação são os objetivos que se deseja alcançar por meio dela e, logo, a forma como os elementos serão estruturados no ambiente em que esta ocorre. Com isso, visto a diversidade ser tão primordial para a constituição humana do sujeito, o modelo de escola defendido pela Escola Sem Partido, que assume a postura de negligência e apagamento perante a diferença nas formas de ser e estar no mundo e não organiza seus espaços tendo-as como centro, é anti-educativa e anti-humana.

Dado que historicamente nossa sociedade tem encarado a diferença enquanto desigualdade, para pensarmos uma educação progressista e emancipadora é preciso que tomemos esse princípio para dentro de nossas escolas e trabalhemos incessantemente para pôr fim aos preconceitos e as exclusões engendrados pelos marcadores sociais da diferença tais como raça, gênero, classe social, sexualidade e etc. Vigotski (2001) nos propõe uma escola que possibilite aos sujeitos que estão dentro desse espaço uma visão para além do seu meio e distante de influências nocivas presentes na sociedade, que nesse caso pode ser entendido como o processo normatizador que visa apagar as diferenças constitutivas da experiência humana. O primeiro passo rumo à mudança deve ser então o de assumir a existência dos sujeitos socialmente marginalizados, entendendo suas experiências como formas legítimas de se estar no mundo. O segundo deve ser assumir uma postura não hegemônica, anti-homofóbica, anti-racista, anti-machista e etc. Para que por fim possamos organizar um espaço totalmente democrático de celebração das diferenças, entendendo estas como princípios básicos da constituição individual do sujeito a partir do outro no meio social.

No que tange às imposições de gênero e sexualidade, encarar uma educação baseada nos princípios da Teoria Queer pode nos ajudar nesse processo. Devemos começar por repensar a posição universal e neutra que a heterossexualidade tem assumido e sua função na construção da homofobia, do heterossexismo, da heterossexualidade compulsória e de todas essas violências. Porém, mais que isso, devemos repensar e combater a própria sequência sexo-gênero-sexualidade ou a tríade hetero-homo-bi, por ambas não abarcarem as variedades e a fluidez das expressões e identidades humanas (MISKOLCI, 2012). Esse tipo de educação oportuniza um reconhecimento identitário mais amplo para todos os sujeitos (inclusive os heterossexuais cisgênero), que não precisarão se adequar a um tipo único de masculinidade ou feminilidade hegemônicas e que poderão ser pensados também pela interseccionalidade.

Não existe apenas este modelo (o da masculinidade hegemônica), mas uma gama de possibilidades de construção e de expressão de masculinidades, que

representam distintas posições de poder nas relações quer entre homens e mulheres, quer entre os próprios homens [...], fortemente influenciados por fatores como classe social, etnicidade, entre outros, apresentando diferentes resultados. As escolas incidem nesse processo de construção na medida em que lidam com diferentes masculinidades, especialmente ao classificarem seus estudantes como “bons” e “maus”, reforçando hierarquias de classe, raça/etnia e gênero (JUNQUEIRA, 2009/2010, p. 215).

Assumir essa postura não é tarefa fácil, visto que não existem fórmulas prontas e colocar o aluno no centro do processo educativo por si só é anti-hegemônico e anti-normatizador. É revolucionário, pois inverte as bases ideológicas que sustentam a escola enquanto instituição. Mas é primordial que gestores, professores e toda comunidade escolar se disponham a uma desconstrução contínua de preconceitos e concepções de educação socialmente construídas, para que conjuntamente sejam capazes de repensar suas atuações de forma mais coerente, democrática e acolhedoras. Entendendo que manifestar a fictícia posição de neutralidade que a escola historicamente vem assumindo e que o Projeto de Lei Escola Sem partido pretende legitimar legalmente, diante das diversas formas de vivenciar o gênero e sexualidade, é silenciar e violentar esses sujeitos. Porém, mais que isso, é impossibilitar a centralidade da diversidade no processo de desenvolvimento para alunos de todo o país, em troca de uma postura anti-educativa e anti-democrática. Ao contrário, assumir a diversidade dentro de sala de aula é se colocar diante do combate a preconceitos, a hierarquias, a normatizações e a hegemonias, e a favor de um desenvolvimento dentro de sua integralidade em um meio social complexo, amplo, diversos e respeitoso.

PARA CONCLUIR, MAS NÃO ENCERRAR...

O intuito desse trabalho foi o de trazer reflexões sobre o papel da escola na construção do preconceito que tem marcado a experiência de sujeitos homossexuais dentro deste espaço. Nossa tentativa foi ir na radicalidade do problema e apontar a necessidade de uma nova postura de prática educativa em sala de aula ancorada em princípios democráticos e na filiação sem reservas aos Direitos Humanos que vise o respeito-celebração das diferenças.

Demonstramos que os processos de normatização dos corpos generificados e sexuados foram culturalmente construída entorno de um padrão que enxergava na heterossexualidade o modelo único de vivência dos afetos e das sexualidades a qual todos deveriam se pautar. A escola, nesse contexto, assumiu papel relevante na manutenção de corpos inexpressivos na tentativa de validar a heterossexualidade como natural e como única a condutora dos comportamentos sexuais e afetivos.

Historicamente tida como pecado e como patologia, a identidade homossexual tem sido ameaçada em nosso país pela legitimação da neutralidade que marca e constrói socialmente a identidade desses sujeitos, colocando-os mais uma vez a margem da preocupação social, baseado na forma como vivenciam e expressam suas sexualidades.

Porém devemos encarar a normatização e o silenciamento perante a diversidade como inconcebível ao ser pensar uma educação que parta da experiência do sujeito e que vise o seu desenvolvimento integral. Como bem ressalta Vigotski (2001), resumindo de forma fantástica o que tentamos trazer nesse trabalho: “A tarefa da escola não reside em medir todos com a mesma régua; pelo contrário, um dos objetivos da estruturação do meio social escolar consiste em obter a organização mais complexa, diversa e flexível possível de seus elementos” (p. 98).

Devemos trazer as mais diversas identidades, as mais diferentes experiências, as consideradas anormalidades formas de ser e estar no mundo para a centralidade da sala de aula, para que estas sejam capazes de guiar o processo de desenvolvimento da maneira mais esplendida que a natureza social é capaz de nos apresentar, onde o outro que me constitui socialmente seja tão participante e central nesse processo como eu; para que o respeito nos guie democraticamente e a função principal da educação seja de nos potencializar para a liberdade de sermos o que desejarmos ser.

Encerramos esse texto com uma citação emblemática de Vigotski (2000. p. 24) que sintetiza os princípios da sua teoria: “através dos outros constituímos-nos”. Que nas pegadas deixadas pelo autor, possamos caminhar em busca de uma noção de desenvolvimento humano,

e consequentemente educacional, que coloque as relações sociais (as mais diversas, as consideradas menores, as abjetas) na centralidade da constituição humana que se baseia, na Perspectiva Histórico-Cultural, em princípios solidários e de responsabilidade com o outro.

PESPECTIVAS FUTURAS

Como fruto desse trabalho, quero que essas reflexões contribuam principalmente na minha construção como pessoa e como futuro professor, buscando uma prática cada vez mais condizente com tudo que acredito, e que venha acreditar nessa caminhada.

Quero nesses próximos semestres, ainda na graduação, continuar estudando, refletindo e escrevendo sobre gênero e sexualidade, e que consiga levar esses estudos para uma futura dissertação de mestrado.

E desejo continuar trabalhando em prol de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2015.

ASSIS, Dallmer Palmeira Rodrigues de. **A homossexualidade desconstruída em Levítico 18, 22 e 20,13**. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; AMORIM, Sylvia Maria Godoy. **Heteronormatividade e abjeção na escola: reflexões construídas junto a um grupo LGBT no interior de São Paulo**. Expressa Extensão. v. 22, n. 2, p. 57-75, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido".

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, Faculdade de Educação/UFRGS, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CORNEJO, Giancarlo. **A guerra declarada contra o menino afeminado**. Quereres, UFSCar, 2011. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/cis/2011/04/a-guerra-declarada-contra-omenino-afeminado>>. Acesso em 20 out. 2018.

DAMETTO, Jarbas; SCHMIDT, Júlia Cristina. Entre conceitos e preconceitos: a patologização da homossexualidade. IN: VON KRAFFT-EBING, Richard. **Psychopathia sexualis**. PERSPECTIVA, Erechim. v. 39, n.148, p. 111-121, dez. 2015.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação:** quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, Editora UFPR. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 39-50, 2011.

ELER, Guilherme. **O que é o pajubá, a linguagem criada pela comunidade LGBT.** Super Interessante, 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/cultura/o-que-e-o-pajuba-a-linguagem-criada-pela-comunidade-lgbt/>>. Acesso em 11 nov. 2018.

FILHO, Francisco. Carlos. Moreira; MADRID, Daniella Martins. **A homossexualidade e a sua história.** 2009. Disponível em: <<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/viewFile/1646/1569>>. Acesso em 2 de setembro de 2018.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é a homossexualidade.** 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

GODOI, Rodolfo Luiz Costa de. **A regulação da sexualidade e da identidade de gênero através do riso:** as piadas nas escolas. Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GOFFMAN, Erving. Estigma: **Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 1891. LAMBERT, Mathias (trad.): 2004. Disponível em: <<http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>> Acesso em set. 2018.

GUSMÃO, Lucas Mendes. **Reflexões sobre educação e diversidade.** Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora.** *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, Vozes, 1995.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do Armário.** Brasília: Revista *Retratos da Escola*, p. 481-498, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. **Espaço do Currículo**, v. 2, n. 2. p. 208-230, setembro de 2009 a março de 2010.

JUNQUEIRA, R. D. Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.

LIMA, A.; CERQUEIRA, F. DE A. Identidade homossexual e negra em Alagoinhas. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. *Pedagogia da sexualidade*. WEEKS, Jeffrey. *O corpo e a sexualidade*. BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

LOURO, GUACIRA LOPES. **Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação**. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001, p. 541-553. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 5 out. 2018.

LUEDY, Laura. **O que é interseccionalidade?** Blogs de Ciências da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/openphilosophy/2018/03/28/o-que-e-interseccionalidade/> Acesso em 20 nov 2018.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MISKOLCI, Richard. **Reflexões sobre normalidade e desvio social**. Revista Estudos de Sociologia. Araraquara, v. 7, n. 13/14, 2002/2003.

MACRAE, Edward J. B. N. Movimentos Sociais e os direitos de Cidadania dos Homossexuais. In: Angela Araujo. (Org.). **Trabalho, Cultura e Cidadania**. São Paulo: Scritta, p. 237-245, 1997.

MOTT, Luiz. A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada no homem branco. In: BRITO, Ivo et al. **Sexualidade e saúde indígena**. p. 83-94. Brasília: Parelelo 15, 2011.

NEVES, Amanda Araújo. **Escola Sem Partido e a “Ideologia de Gênero”**: neutralidade de ideias ou censura de discussões de gênero e diversidade sexual nos espaços educativos? Monografia. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. O impacto da aids, a afirmação da cultura “gay” e a emergência do debate em torno do masculino – fim da homossexualidade? In: RIOS, Luís Felipe (org.). **Homossexualidade** : produção cultural, cidadania e saúde organizadores. Rio de Janeiro : ABIA, p. 52-62, 2004.

PRADO, M. A. M. Homofobia: muitos fenômenos sobre o menos nome (Prefácio). In: BORRILO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PRETES, Érika Aparecida; VIANNA, Túlio. **História da criminalização da homossexualidade no Brasil**: da sodomia ao homossexualismo. In: LOBATO, Wolney; SABINO, Cláudia; ABREU, João Francisco. Iniciação Científica: destaques 2007. v. 1. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, p. 313-392, 2018.

RICH, A. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. **Bagoas - Estudos gays**: gêneros e sexualidades, v. 4, n. 05, 27 nov. 2012.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. **A epistemologia do armário**. Cad. Pagu, Campinas, n. 28, jun. 2007, pp. 19-54. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 de out de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

TAKARA, Samilo. **Uma pedagogia bicha**: homofobia, jornalismo e educação. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

TONIETTE, Marcelo Augusto. Um breve olha histórico sobre a homossexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo: v. 17, p. 41-52, 2006.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade – 4ª edição – Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

TUNES, Elizabeth. É necessária a crítica radical à escola? TUNES, Elizabeth. PEDROZA, Pinto Lilia. O silêncio ou a profanação do outro? In: TUNES, Elizabeth. **Sem Escola, Sem Documento**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2011.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2003.

VIGOTSKI, Lev S. **Manuscrito de 1929**. Educ. Soc. Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, July 2000.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. L.S Vigotski; PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (org. trad.); SANTANA, Claudia das Costas Guimarães (trad.). Rio de Janeiro: E, Papers, 2018.